

Relaciones filiativas con el barrio en dos escuelas del sector sur de la Región Metropolitana de Santiago, Chile

Relações afiliativas com o bairro em duas escolas do setor sur da Região Metropolitana do Santiago, Chile

Priscilla Estay Arévalo¹

RESUMEN

En el siguiente artículo se busca conocer las relaciones filiativas entre la escuela y el barrio. En primera instancia, se comprende el concepto de barrio para luego entender las relaciones afectivas que se generan entre los alumnos y profesores con este espacio. Esto ha sido contextualizado en dos escuelas del sector sur de la Región Metropolitana de Santiago, Chile. Ambas escuelas pertenecen a un sector periférico de la ciudad, siendo una de ellas de régimen administrativo particular subvencionado y otra bajo dirección municipal. Esta investigación fue desarrollada en el marco del Magíster en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2016).

Palabras clave: Escuela, barrio, relaciones filiativas, periferia, frontera.

RESUMO

O seguinte artigo procura conhecer as relações filiais entre a escola e o bairro. Em primeiro lugar, entende-se o conceito de vizinhança e então compreende as relações afetivas que são geradas entre estudantes e professores com esse espaço. Isso foi contextualizado em duas escolas do setor sul da Região Metropolitana do Santiago, Chile. Ambas escolas pertencem a um setor periférico da cidade, sendo um deles um regime administrativo privado-subsidiado e outro em gestão municipal. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação da Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2016).

Palavras-chave: Escola, bairro, relações filiativas, periferia, fronteira.

¹ Profesora de Historia y Ciencias Sociales Universidad de Valparaíso, Magíster en Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Email: priscillaestay@gmail.com

Introducción

Comprender al ser en su espacio es más que una necesidad, es entender que se vive en un entorno con el que se interactúa constantemente. Hay que situar, ubicar y entender al ser humano como parte de algo más grande, su espacio más cercano. Esto lleva a preguntar qué sucede con la Escuela como uno de estos entornos y, sobre todo, con el más próximo, como es el barrio. ¿Qué tipo de nexo se establece?, ¿existe o no arraigo hacia él o viceversa?, ¿hay un vínculo afectivo desde los integrantes de la escuela con él?, ¿se genera algún tipo de filiación? Esto se puede entender aclarando primeramente algunos conceptos como barrio, escuela, filiación.

Se entenderá al barrio desde aquello que Gravano especifica como *“un espacio simbólico-ideológico y referente de identidades sociales urbanas”* (2003:12), donde se aúnan elementos característicos, historias, vivencias que ligan a las personas que lo habitan, lo cual genera personas unidas a este imaginario simbólico. Esto, a su vez, se entiende dentro de un contexto más concreto de la idea del barrio, como aquel fragmento de la ciudad que es absorbido por ella. El barrio es, entonces, el espacio más cercano que tienen los habitantes de un lugar o de una ciudad; es una forma de organizarse concreta en un tiempo y en un espacio determinado; reúne a la comunidad y recibe influjos de la centralidad política (Lefebvre, 1973:200). Se puede decir que la ciudad vive a través de sus diversos barrios, que se encuentran en casi todas partes (Gravano, 2005).

Además, los barrios poseen una realidad colectiva que muchas veces está traspasada por heterogeneidades, pero que mantienen una identidad propia que identifica a sus integrantes como habitantes de un lugar determinado (Ledrut, 1968). Es ahí donde se desarrolla un imaginario simbólico, que permite al sujeto sentirse partícipe de *su* barrio y no de otro (Gravano, 2005). Esto hace que las personas perciban que es un lugar diferente a los demás, donde hay un componente cultural e imaginario que se va construyendo en la ciudad (Lindon, 2006). Es así como tiene identidad propia, historia y significación (Duschatzky y Correa, 2005; Duschatzky, 2007)

Existe, entonces, un espacio que forma parte de la ciudad, que crece, al mismo tiempo que posee una identidad particular surgida de su propia historia e imaginario. Dentro de este contexto se ubica la Escuela que, de alguna u otra manera, interactúa con su entorno. El establecimiento de estas comunicaciones se enfoca desde el punto de vista de la filiación, entendida como aquella relación de dependencia forjada entre dos o más elementos, lo que Tuan define como topofilia, un amor por el espacio (2007).

Al interior de este contexto, se ubica la Escuela, donde es necesario percibir la existencia de este tipo de filiaciones con el entorno, lo que a su vez puede permitir a futuro una mejor educación, desarrollando el cuidado y respeto por el espacio, pudiendo verificarse en conductas de arraigo o desarraigo, rechazo o afecto.

García (2009) se sitúa desde la experiencia para desarrollar la forma en que las personas construyen y modelan los espacios. Lo anterior se basa en los planteamientos de Tuan (2007) considerando a *“la pasión por los lugares, impulsa a los sujetos a defender sus identidades, a atreverse y a aventurarse, a encontrar nuevos territorios, nuevas formas de vida, a resistir frente a la adversidad y a reconstruirse”* (2007:59). En síntesis, se comprende que sólo cuando las personas se sienten realmente identificadas con el lugar, poseen pertenencia y arraigo, siendo capaces de desempeñar mejores acciones en íntima conexión con dichos espacios. En esta misma línea, Yi-Fu Tuan (2011) incorpora los sentidos que conectan a las personas con los espacios, los que muchas veces se visibilizan en acciones determinadas por un componente emocional hacia un lugar determinado: *“el espacio humano refleja las cualidades del sentido humano y su mentalidad. La mente, frecuentemente, extrapola más allá de la evidencia sensorial”* (2011:16).

De esta manera, las emociones y el sentir a través de la mente van configurando la experiencia de las personas con los espacios, siendo estas las generadoras de simpatía o desagrado por algún lugar. Ahora bien, para los efectos de este artículo se considerará como objetivo principal conocer y comprender cuáles son las relaciones filiativas entre la Escuela y el barrio que permitan reconocer el lugar de los actores educativos. En cuanto a los objetivos específicos en este escrito se tendrá presente caracterizar y reconocer las relaciones filiativas que declaran los actores educativos y que existen entre el espacio escolar y/o barrio en el que se inserta; y vincular la existencia de relaciones filiativas definitorias del lugar que se construyen por la relación entre el espacio escolar y el barrio.

Metodología

El enfoque de esta investigación es cualitativo, pues está centrada en el contexto y en la experiencia producida de las personas en lugares determinados, entonces no se puede separar el acontecimiento o fenómeno de su espacio particular. Además, las experiencias de las personas se abordan de manera global u holística, no pudiendo separarse en variables como en un enfoque cuantitativo, para obtener categorías de análisis resistentes.

Este tipo de estudio es etnográfico. Se aprende el modo de vida de algún grupo *“como al producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida”* (Sandín, 2003:154). Se accede así a un trabajo de campo que, para sus efectos, considera dos escuelas de acuerdo con el criterio económico y de régimen administrativo. La primera de ellas es de carácter particular subvencionada, mientras que la segunda corresponde al régimen municipal, ambas localizadas en el sector sur de la Región Metropolitana. Adicionalmente, se destaca que ambas cuentan con formación en los niveles básico -primario- y medio -secundario- de la Educación Escolar chilena.

Considerando ambos casos, se entrevistaron 8 profesores -4 por cada establecimiento- con acuerdo a un criterio equitativo de género: 4 mujeres y 4 hombres. Lo mismo aconteció con los alumnos, donde los criterios en el caso de los primeros eran de permanencia mayor o menor de

5 años en el establecimiento y, en el caso de los segundos, si viven o no en el barrio donde se inserta la unidad educativa.

Tabla N° 1, Profesores por cada establecimiento

Criterio	> 5	< 5
Hombre	1	1
Mujer	1	1
n=4		

Fuente: elaboración propia.

Tabla N° 2, Alumnos por cada establecimiento

Criterio	Vive en el barrio	No vive en el barrio
Hombre	1	1
Mujer	1	1
n=4		

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las técnicas de recolección, para efectos de esta investigación se utilizó la observación y la entrevista. Para la primera se tienen las miradas de Rodríguez et al. quienes expresan que *“constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema”* (1996:150). Se determina la temporalidad y situación de lo observado, además del levantamiento de su registro que, en el sentido de Ruiz (2003), entrega un mapa de la observación como un proceso sistemático, constituyéndose en una potente herramienta en la investigación, cumpliendo con criterios de validez y fiabilidad. La relevancia sobre este tipo de investigación está depositada en lo exógeno como agente de observación, quien debe convivir integradamente y escribir una monografía etnográfica. Por otro lado, el enfoque de las entrevistas se sostiene en diversas miradas, como la de Rodríguez et al. quienes la destacan como una acción más íntima, profunda, flexible y abierta, por muy estructuradas y semiestructuradas que aparezcan (Rodríguez et al, 1996:167).

En cuanto a la unidad situada para la investigación, se reconoce al discurso tanto de profesores como de alumnos de los establecimientos educacionales seleccionados, pretendiendo ahondar en el imaginario de los entrevistados sobre el espacio, junto con su conexión de afecto con el lugar. Este discurso se entenderá como aquel lenguaje que emana tanto de la palabra oral y escrita, el cual no sólo transmite aquello que se comprende en la práctica, sino más bien tiene una estructura mayor que permite entenderlo dentro de un contexto más amplio. Bajtin (1998) señala que hay géneros discursivos, que son agrupaciones de enunciados facilitadores en conocer desde donde se escribe, su ideología, creencias u otros aspectos.

Por ello, el análisis crítico del discurso, que consiste en observar a través del lenguaje de los entrevistados y de las observaciones el poder que se inserta en la sociedad y los mecanismos de defensa que habitan en él, se presenta como un efectivo mecanismo de extracción para las evidencias recogidas, tal como lo proponen Wodak y Meyer respecto su perspectiva crítica *“centrada en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y reproducción del abuso de poder o de la dominación”*(2003:114). Es así como demuestra, también, manifestaciones del ejercicio ilegítimo del poder y su afección sobre los intereses y el acceso de recursos de personas o grupos (Oteíza, 2011). Es decir, en la investigación se observa cómo afecta a estudiantes y profesores en su vivencia cotidiana el accionar de la dominación.

Recomponiendo lo espacial desde los sujetos escolares y el barrio

Con la perspectiva centrada en dilucidar las relaciones filiativas que tienen los integrantes de la escuela con el barrio se descubrió que, más allá de estas conexiones, hay muchas inquietudes que tienen tanto alumnos como profesores relacionadas con el ambiente social, político y cultural del país. En cada una de estas entrevistas, las personas entregaron una visión desde sus perspectivas personales, y desde ahí el entendimiento sobre el todo, como parte de un universo mayor, en el cual se conectan las esferas de la política, la sociedad y la cultura, donde el espacio desempeña un rol importante, ya sea de forma positiva o negativa.

Al referirse al barrio, los profesores de escuelas en régimen particular subvencionado concordaron en que la composición social del barrio se concentraba en clases medias o medias bajas, predominando conceptos como pobreza e inseguridad. Ellos dan cuenta del bajo nivel cultural de los padres y de sus problemáticas de carácter económico y social:

“Este es un barrio con un nivel socioeconómico medio, medio bajo, con muy poca pertinencia a elementos que formen parte de la identidad nacional y que además tiene condiciones, bueno es una de las comunas más pobladas junto con Puente Alto [...]” (Profesor Particular Subvencionado 2:9, Estay, 2016).

Tanto alumnos como profesores de ambos establecimientos coincidieron en la diferencia existente en barrios con más recursos y otros con menos. En el caso de los profesores de escuelas municipales, se enfrentan a dos barrios de diferentes condiciones socioeconómicas:

“Este sector es de clase media, media baja, está bien dividido, ponte tú porque de aquí hacia Vicuña Mackenna [hay] casas más bonitas, qué sé yo. Se supone que la gente tiene un poquito más de recursos. De aquí para allá es todo lo contrario, entonces viene bien mezclada la cosa, pero el colegio tiene buenos resultados en general” (Profesora Escuela Municipal 2:22, Estay, 2016).

Ambas escuelas están rodeadas por sectores precarios en cuanto a recursos económicos, con la excepción de la escuela municipal que se haya inserta en el centro de dos barrios de condiciones socioeconómicas distintas.

Con respecto al rasgo etario, se refirieron principalmente a la tendencia en cuanto a las edades predominantes en el barrio, buscando las interrogantes descubrir si este indicador se inclina hacia niños, jóvenes, adultos o adultos mayores. Se le preguntó a los entrevistados cómo consideran su barrio y tanto alumnos como profesores mencionaron que alrededor de los establecimientos convive una población envejecida, pero que en los sectores más alejados hay más niños. Los entrevistados consideraron que los problemas de índole social están en los barrios más alejados de la escuela.

Para ubicar espacialmente a la escuela se les interrogó directamente si la escuela es o no de frontera o de periferia respecto al barrio. Se decidió seguir, para la primera, la mirada de Duschatzky (2007) quien entiende que la Escuela se localiza generalmente en la periferia, incidiendo en la experiencia cotidiana y la construcción del sentido común. Al mismo tiempo, se incluye la postura de Van Zanten (2001) para quien estar en la periferia es estar lejos geográficamente del centro político, donde se desarrolla lo local y particular. Ella se refiere a un concepto espacial de la periferia, asociado a la dominación política en la intervención de los espacios (Van Zanten et al, 2000). En términos generales, la frontera construye un límite, mientras que la periferia es el espacio que rodea un núcleo cualquiera. Ambas operan como sinónimos y, como señala la socióloga Van Zanten (et al, 2000), no son conceptos que estén estrictamente relacionados sólo con lo espacial, sino con formas de dominio del poder local o central. Es en estos espacios donde, a su vez, se conforman identidades e imaginarios propios configuradores de diferencias (Lindon, 2006). Efectivamente, ambos establecimientos se encuentran ubicados en la periferia de la comuna de San Bernardo, limitando con Puente Alto e inmediatos a La Pintana, por lo que se mezclan diversos estratos sociales y culturas. Se considera, por tanto, que estas escuelas son de frontera y a su vez de periferia, tanto en su ubicación como en sus problemáticas.

La aceptación de frontera y periferia se observó tanto en alumnos como en profesores de ambos establecimientos, ya sea el que acepta su realidad espacial como aquel que manifiesta otra opinión. En ocasiones, los profesores no aceptan *ser de frontera*, pero sí *de periferia*, ya sea por proximidad topológica o simple conectividad, pues *estamos muy a tras mano igual* (Profesor Escuela Municipal 2:1, Estay, 2016), o por problemas culturales y sociales de los alumnos que se reflejan en el día a día.

Por otro lado, con relación a la segregación, los profesores de las escuelas municipales en primera instancia no quisieron asumir la existencia de esta en sus unidades educativas y los alumnos que asisten, pues son discriminados al pertenecer supuestamente a otra cultura o a un estrato sociocultural más bajo. Las diferencias existentes se percibieron, en mayor medida, desde las escuelas municipales siendo elementos clave el imaginario de estatus social que

entrega el asistir a colegios particulares subvencionados, buscando distinguirse socialmente de los otros:

“[...] Este sector se apoderó de la escuela y este sector se arrancó de la escuela, la quiere y todo y se mantienen aquí y los papás traen a su hijos y los papás han sido alumnos de acá, ya, y este otro sector se fue a los colegios particulares porque claro es mucho más entretenido decir mira yo pertenezco al colegio X que está a la entrada de Vicuña, decir yo pertenezco al colegio a Y donde van los chiquillos a agarrarse a piedrazos, se toman la escuela cuando quieren [...]” (Profesora Escuela Municipal 1:59, Estay, 2016).

En resumen, los discursos de los integrantes de escuelas municipales son donde más se pudo visualizar la sensación de segregación, de discriminación. Algunas veces no lo dijeron directamente, sobre todo los profesores, pero está implícito en sus respuestas. Quienes asisten al colegio particular subvencionado se sienten incorporados al barrio, lo que no significa que en su espacio interno no exista segregación, como se ha visto en los puntos anteriores. Aunque la hay, no se menciona con frecuencia, como se ha visto en los puntos anteriores.

Respecto a la conexión en términos afectivos por el lugar, los entrevistados señalaron valoraciones entre la indiferencia hasta la felicidad. En su mayoría hay una buena percepción de los espacios, pese a la inseguridad que manifiestan algunos. Muchos declararon afectividad por el lugar, pues han logrado establecer amistades con la gente que vive cerca, algunos se sintieron más identificados con los lugares cercanos a la escuela, que en sus propios barrios. Cuando se refirieron principalmente a las conexiones que establecen con los integrantes del barrio, también están divididos entre quienes logran compartir, y quienes sólo van a trabajar al sector. Aquí una profesora menciona que pudo aceptar el lugar y a las personas, pues *“va conociendo a la gente y aceptando, se da una reciprocidad”* (Profesor Particular Subvencionado, 1:34, Estay, 2016).

A su vez, se pudo visualizar a quienes participan y se conectan con el barrio y sus habitantes, los más jóvenes salen a ver a quienes conocen: *“La Florida es el lugar donde viven los amigos”* (alumno Colegio Particular Subvencionado, 1:60, Estay, 2016), otros a participar de las actividades sociales o simplemente saludar a la gente. También hay que considerar a aquellos que no les interesa el lugar; algunos dicen que *“intentan compartir con la gente”* (alumno Escuela Municipal 2:91, Estay, 2016). La afectividad, la emoción emerge de las entrevistas, como también las redes que los estudiantes construyen. De esta forma se evidenció que los alumnos entran en contacto más directamente con el barrio, sin que medien tantos prejuicios o imaginarios negativos (Viñao, 2008). Para algunos estudiar en sus escuelas es símbolo de diversión y amistad, mientras que, para otros, es donde viven e intentan establecer lazos filiativos con sus pares.

Los alumnos de escuelas municipales mostraron que se conectan con el espacio, que el entorno lo encuentran agradable incluso que el *“barrio produce felicidad”* (alumna Escuela Municipal 1:54, Estay, 2016), las áreas verdes, los árboles les dan una sensación de tranquilidad y por ende

se conectan con estos espacios, pues simbolizan paz y tranquilidad representándose estos espacios como idílicos (Bachelard, 2005): *“o sea alrededor, a mi me gusta como es bonito, hay harto verde, harto pasto, árboles”* (alumna Escuela Municipal, 1.53, Estay, 2016). Con respecto a las opiniones de los profesores, en su mayoría se sienten cómodos con el espacio circundante y, al igual que los alumnos, les agrada. Estos vínculos filiativos hacia el barrio, también se basan en que algunos profesores viven en él o han generado nexos de amistad, tanto de la escuela municipal como de la particular subvencionada.

De esta manera se van construyendo las identidades con los espacios, conformándose y uniéndose los afectos con los espacios, que para algunos pudiera resultar desagradable o carente de interés, sobre todo si es observado desde la periferia. Sin embargo, existen profesores para los cuales el espacio circundante es indiferente y sólo lo consideran como lugar de trabajo y de paso *-sólo vengo a trabajar no conozco el barrio-*. Pero también existe otro elemento que se encuentra en las respuestas de los entrevistados y que puede resultar contradictorio sobre la red vial que articula a estas espacialidades. Aquí vuelve a emerger el discurso de la inseguridad y la delincuencia, ambos impuestos por los medios de comunicación. Las emociones que los conectan con los espacios son el amor, la tranquilidad y la paz colisionan en ocasiones con la inseguridad que, aun siendo escasas, los involucra con el espacio, ya sean sentimientos de agrado o desagrado por el lugar (Relph, 2008). Más allá de la indiferencia, la mayoría se conecta con estas emociones y con los lazos de amistad que pueden generar. Por último, también aparecen profesores y alumnos que sólo actúan desde el cotidiano, trabajando o estudiando, y que no se preocupan ni intentan conocer más allá el barrio.

Cuando se les preguntó a los entrevistados sobre los espacios de escape, miedo y refugio del barrio, la mayoría señaló que, si bien tienen lugares de escape y refugio, no sienten miedo por el barrio cercano a la escuela, lo que denota conocimiento del espacio y de la gente. Puede agradar o no el lugar, pero en primera instancia no les genera este sentimiento de temor. En relación con el miedo, entonces, son pocos los que dicen manifestar tenerlo por los espacios del barrio. Se menciona la delincuencia y que sienten temor más por sus alumnos o colegas *“Quizás me daría miedo, si yo me fuera tarde, a pie, medio oscuro”* (Profesor Escuela Municipal 1:95, Estay, 2016). Los demás profesores de ambos establecimientos ninguno expresa temor por el sector. Por otro lado, al interrogarles por la posibilidad de escapar, se recuerda a Tuan (2007), quien indica a espacios físicos o emotivos que permiten a la persona salir de su realidad para entrar en otra. Desde esta perspectiva los entrevistados en primera instancia se refirieron a lugares de escape más concretos, pero otros imaginaron y por un instante escaparon del lugar. Se desprende un elemento que es vital para los integrantes de ambos establecimientos: el entorno les es agradable, pues tiene más plazas para uno, como es el colegio municipal, o plazas y ciclovías para el particular subvencionado.

De esta manera, se observa que tanto profesores como alumnos, se sienten en conexión con su entorno y visualizan como lugares de refugio las áreas verdes o los organismos de organización vecinal. Otro elemento que se incorpora es el carácter comercial en el caso del liceo municipal, pues hay un pequeño negocio acoge a los profesores en instancias de relajo.

Notas para discutir

El barrio es el espacio más cercano que tienen los habitantes de un lugar o de una ciudad, es una forma de organizarse concreta en un tiempo y espacio determinados (Lefebvre, 1973); reúne a la comunidad y recibe influjos de la centralidad política.

La concepción antes mencionada se ve fortalecida con la mirada de Ledrut (1968) quien, al referirse al barrio, lo hace situándolo al interior de la ciudad, dejando expresado categóricamente que no hay ciudad sin barrios. A su vez manifiesta su carácter heterogéneo, con una realidad e identidad colectiva. Esto quedó de manifiesto al realizar la investigación y dar cuenta de la existencia de escuelas al interior de barrios con una identidad propia, deambulando entre zonas de mayor o menor heterogeneidad, con mayor flujo de gente en las proximidades a la avenida Vicuña Mackenna; mientras que en el asiento de la escuela municipal existe un barrio de condición socioeconómica mayor, de clase media alta, con poco flujo, tranquilo, rodeado de plazas. Cabe destacar que la escuela municipalizada se ubica en el límite con otro barrio de menos recursos económicos, que es de donde vienen sus alumnos, principalmente. En ambos, una de las características es la predominancia de población mayor. Todo lo anterior genera una identidad propia a cada uno de estos lugares.

A lo anterior se suma lo ya señalado respecto a la relación entre aquellas percepciones y sensaciones que se tienen de los lugares (Relph, 2008), sobre todo en lo que respecta a las vinculaciones de arraigo y desapego con los espacios antropizados a través de la experiencia social, capaz de transformarlos. Porque si el ser humano se sitúa en un lugar, no pasa por él sin dejar rastro o huella; se involucra, transforma, cambia su entorno e introduce modificaciones (Harvey, 2004). De esta manera, cuando se pretende observar estas relaciones, lo que permite establecer formas filiales, es la con los espacios y su conexión con la emoción, el sentir y la acción. En base a estos temas, se generan los mecanismos filiativos entre los diversos actores de la escuela.

En este entrevistar y observar, se identificó la inserción más allá de la topología por cada una de las escuelas que, siendo estas periféricas dentro de la Región Metropolitana, se identificaron factores culturales que traspasan a ambas escuelas:

“[...] con una formación sociocultural del apoderado muy baja, con una gran tasa de drogadicción en las comunas periféricas, o sea en las áreas periféricas de la comuna, se tienen hartas problemáticas, y además con un desarrollo urbano, deplorable, deplorable [...]” (Profesor Particular Subvencionado, 2:9, Estay, 2016).

Entonces se está frente a un entorno de la zona sur de Santiago, donde sus habitantes mientras más lejos están de los centros de poder, más carencias tienen. Esto lleva a comprender que, al estar la ciudad segmentada de acuerdo con su condición socioeconómica, esta división social del territorio incide en cierta forma en el sistema público de enseñanza, pero que en este caso también se puede replicar a los particulares subvencionados (De Queiroz y Kolskinski, 2008).

Esto último da cuenta que se está frente a una escuela inserta en barrio de periferia, donde se observan carencias constitutivas de pobreza, las que muchas veces no son consideradas por las instituciones gubernamentales centrales (Van Zanten, 2001). Pero al mismo tiempo, se da la particularidad de estar frente a una escuela de frontera, pues hay diversidad y cruce de culturas (Duchastzky, 2007). La realidad en la que están insertas y rodeadas estas escuelas está dada por problemas de periferia, pobreza, drogadicción, ausencia de la familia en la crianza de los niños (Cardús, 2007), y poco aporte estatal en la solución de sus problemas. La delincuencia, que es un discurso de las clases dominantes, también se impone. Se observa la mirada del entorno que es preponderante “*barrio pobre, sin valores, oportunidades y delincuencia*” (profesora Escuela Municipal, 2:50, Estay, 2016).

Esta cultura de periferia hace que los alumnos de la escuela particular subvencionada vean la segregación conectada con la sociedad. Son conscientes que siempre va a existir, pues no hay un cambio de las personas. Anteriormente, se hacía referencia a que la sociedad chilena, con los cambios que se introdujeron con posterioridad al golpe de Estado, ha incrementado en este tipo de actitudes hacia los demás (Rojas, 2012). Esto debido a que el neoliberalismo hace que las personas compitan entre ellas, se hagan más individualistas y se desprecie a aquellos que no van por el camino del éxito, o simplemente al diferente. Lo cierto es que también segrega, la excusa es el ambiente cultural, pero se busca separar a los estudiantes. También acontece que al interior del colegio particular subvencionado se produce una discriminación entre los estudiantes, ya sea por tener una buena situación económica o por carecer de recursos. Entonces la segregación se da en el sentido que los padres no quieren que sus hijos adquieran elementos culturales propios de escuelas municipales y los llevan al particular subvencionado, pero al interior de este, también se discrimina. Ciertamente, la segregación forma parte de la sociedad actual chilena, incrementado por las dinámicas del sistema neoliberal vigente. Lo evidencian los profesores y los alumnos de ambos establecimientos educacionales.

Ahora bien, en relación con el sentir de los entrevistados por el lugar cercano a la escuela, en su mayoría expresan buenas sensaciones y emociones. Esto demuestra la existencia de vínculos filiativos, ya sea por las características del espacio o por el entramado de interrelaciones que establecen con los habitantes del sector (Massey, 2005). Al escuchar las respuestas que los estudiantes dan sobre aquello que los conecta, se entiende que desde la emoción se unen a los espacios, concordando con lo mencionado por Tuan, quien comprende que son las emociones, los recuerdos y evocaciones que en un momento de la vida une a ciertos lugares (2011).

Así como en los lugares hay emociones, amigos, interrelaciones; también existen simbolismos, como diría Bachelard, con que se interpretan estos *espacios amados* (2005:28). Lo verde, la plaza, el refugio, quizás sean elementos que los entrevistados evocan al recordar el barrio. En las entrevistas se deja ver este cariño que algunos establecen con los lugares y especialmente con el barrio. Lo anterior también se relaciona con los imaginarios que crean los entrevistados, con sus experiencias y vivencias (Lindon, 2006). Es así como se sienten arraigados a estos espacios y, por ende, sus sentimientos, percepciones y emociones están conectadas con el entorno, emergiendo una filiación por el lugar, generándoles estos estados de afecto por el

espacio circundante que, a su vez los lleva a pensar en el espacio del barrio como vía de escape y de distensión.

Ideas finales

En lo que respecta a las relaciones existentes entre el espacio escolar y el barrio, se logró entender la percepción que tienen sobre ambas unidades barriales. Los dos establecimientos coincidieron a través de sus entrevistados, que son espacios tranquilos donde habita gente de un rasgo etario mayor. Aquí tanto profesores como alumnos se centraron en ambas características. Sólo habría que mencionar un matiz al respecto, pues la escuela municipal está inserta en el centro de dos barrios diferentes: hacia el oriente una villa que es de condición socioeconómica media, media alta, y hacia el poniente existen villas y poblaciones de estratos medios bajos o bajos en cuanto a su posición socioeconómica. La escuela particular subvencionada, por su parte, se encuentra en un sector de clase media baja y baja.

Sobre la pertenencia a un lugar de frontera y periferia, se puede concluir que aproximadamente la mitad de los entrevistados se negaba a aceptar este fenómeno, porque sentían que ser frontera o periferia era para comunas más alejadas como Pirque, La Granja o La Pintana, otras veces no se aceptaba y se negaba para no sentirse en desmedro o disminuidos frente a otros colegios. Con respecto a las relaciones que se establecen desde la Escuela con el barrio, esta se encuentra traspasada por dos elementos: uno el interno, que tiene que ver con la conexión que establecen los integrantes de la escuela con el entorno próximo; mientras que la otra se asocia con la atracción que tienen los habitantes del barrio hacia el establecimiento debido a la imagen que este proyecta.

Desde la perspectiva anterior, los profesores se pueden dividir en tres grupos. El primero de ellos es el que produce vínculos de afecto o arraigo hacia al lugar. Aquí se encuentran los que viven o aquellos que han logrado generar vínculos de afecto debido a la cantidad de años de trabajo en el colegio. En segundo lugar, se ubican quienes detentan cierto arraigo y afecto, pero tienen sentimientos encontrados y han cedido para comprender al otro, pero aún hay elementos del barrio que no les agrada como, por ejemplo, sentirse inseguros. Por último, están aquellos profesores que definitivamente no tienen interés por el lugar o el entorno, aquí los hay con poca o mucha permanencia en el establecimiento.

Al referirse a los alumnos, ellos en su gran mayoría deciden conectarse y establecer lazos de afecto por el entorno y por quienes viven en él. La gran mayoría se siente cómoda, siendo un pequeño grupo de alumnos el que no se relaciona con el barrio y en estos casos, generalmente, son aquellos que han migrado de colegios emblemáticos y vienen de otras comunas lejanas. Pero se puede concluir que en su gran mayoría tienen apertura al barrio y a su gente, independiente de donde vivan. Algunos manifiestan tener más amigos en el barrio de la escuela que en sus propios barrios. Esto porque los alumnos tienen menos preconceptos que los adultos y se animan más a confiar y compartir con el otro.

De lo anterior se concluye que la mayoría de la gente del barrio quiere asistir a la escuela particular subvencionada y no así a la escuela municipal, por la infraestructura y porque hay una idea que la mejor educación se puede adquirir con dinero. También se concluye que los alumnos y profesores en su gran mayoría logran establecer relaciones filiativas con su entorno, no les es ajeno y lo incorporan a su diario vivir.

Bibliografía

Bachelard, G. (2005). *La poética del espacio*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación. Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión... y la inseguridad del futuro*. Barcelona: Paidós.

De Queiroz, L. y Kolskinski, M. (2008). A cidade contra escola? O caso do município do Ríó de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, 4(8): 351-358.

Duschatzky, S. y Correa, C. (2005). *Chicos en banda*. Argentina: Paidós.

Duschatzky, S. (2007). *Maestros Errantes*. Argentina: Paidós.

Estay P. (2016). *Mecanismos filiativos entre la escuela y el barrio en el sector sur de la región metropolitana*. Tesis de magíster en educación, Mención didáctica e innovación pedagógica. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. URL: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/3560> [Consultada 12 de Mayo 2017].

García, J. (2009). El lugar en la superación de la adversidad: Espacios de vida y resiliencia comunitaria. En Garrido, M. (Comp.). *La espesura del lugar reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, p.57-84.

Gravano, A (2003). *Antropología de lo barrial: estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Buenos Aires: Espacio.

Gravano, A. (2005). La ciudad manchada. En Gravano, A. (Comp.). *Imaginario sociales de la ciudad media: emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas. Estudios de antropología urbana*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, p. 81-101.

Harvey, D. (2004). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lefebvre, H. (1973). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península.

- Ledrut, R. (1968). *El espacio social en la ciudad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lindon, A. (2006). *Lugares e imaginarios en las metrópolis*. Madrid: Anthropos.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad. En Arfuch, L. (Comp.). *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós, p. 101-127.
- Oteiza, T. (2011). *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales*. Santiago de Chile: Cuarto propio.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Relph, E. (2008). *Place and placelessness*. Londres: SAGE Publications.
- Rojas, H. (2012). *Sociedad bloqueada: movimiento estudiantil, desigualdad y despertar de la sociedad chilena*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia*. Madrid: Melusina.
- Tuan Y. (2011). *Space and Place. The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Van Zanten, A., Payet J.P. y Roulleau-Berguer, L. (2000). *L' école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*. Paris: L' Harmattan.
- Van Zanten, A. (2001). *L' école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Viñao, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. CEE Participación Educativa, 7, p. 7-15.